



季刊

ほけかん

ISSN 1346-4191

2013・12

No. 61

富山大学保健管理センター



発達障がいとナラティブ・アプローチ ～大学における支援～

(富山大学保健管理センター)

斎藤 清二

はじめに

発達障害（障がい）という言葉は、最近ではとてもありふれた言葉として語られるようになって来た。しかし例えば、「発達障がいとは病気なのか？」という素朴な疑問が話題になることも珍しくない。この疑問に対してどう答えるかは、実は簡単ではない。医学モデルでは「障害＝disorder」であり疾患として理解される。社会モデルでは「障がい＝disability」であり社会資源へのアクセスの保証が重視される。現場ではひとつのモデルだけでは対応できない。発達障がい支援一般に言えることだが、医学モデルでも「診断－治療モデル」と「リハビリテーションモデル」では強調点が違い、非医学モデルでも「特別支援教育モデル」と「心理臨床モデル」は一部相容れない部分もある。問題は、一つのモデルに固執すると他のモデルの良いところが利用できなくなることである。

高機能の発達障がいのある方への支援は、大きく「パーソナル支援」と「環境調整」に分けられる。前者には「心理臨床モデル」と「心理教育モデル」を組み合わせ、後者としては「社会モデル」による「合理的配慮の探求」で臨むのが現実的である。その基盤を支えるのは「ナラティブ・アプローチ＝良

も く じ

発達障がいとナラティブ・アプローチ～大学における支援～	1
発達障害のある大学生支援の社会的動向	4

質な対話」であると私達は考えている。本稿では、高機能の発達障がいのある方々（例えば大学生）への支援の基盤としてのナラティブ・アプローチについて概説してみたい。

ナラティブ・アプローチから見た「現実」

通常私達は「現実」とは私達によって認識されている疑うべからざる実体であると考えており、「現実」を正しく認識し、適切な行動選択によってそれに対処していくことで、問題を解決したり、良く生きていくことができると素朴に信じている。言葉を変えると、私達を取り巻く「現実」とは、私達がどのように考えるか、どのようなことを語るか、どのようなことを期待するかということに先行して、先験的（ア・プリオリ）に実在しているものであると考える。例えば発達障がいという障がい、あるいは発達障がいのある人（学生）は、現実中存在しており、私達はそれを正しく発見し、正しく理解し、正しく支援することを目指す必要がある、と考える。しかし、ナラティブ・アプローチは、必ずしもそのような見方をとらない。

ナラティブ・アプローチは、むしろ私達は、社会的な相互交流において「発達障がい」という言葉を用い、「発達障がいについての物語」を語り合うことによって、「発達障がい」という現実（あるいは"現実"として私達が共有するもの）を創りだしている、と考える。もちろんこれは、「社会的コミュニケーションが困難であるためにキャンパスライフや社会における支援を必要とする人など実際には居ない」などということを言おうとしているのではない。そうではなくて、私達はそのような具体的な個人との対話、あるいはそのような個人をめぐる対話の中で、「発達障がいという物語」を語りあうこともできるし、それとは違う物語を語りあうこともできるということが重要なのである。

発達障がいをめぐる複数の物語

それらの物語には、「障がい」だけではなく「病気」とか「特性」とか「個性」とか「能力」などとラベルされるものが含まれるだろう。ナラティブ・アプローチは、そのうちのどれかが唯一正しい物語であるとは考えず、複数の物語の併存を許容し、その具体的な時点、その具体的な状況、その具体的な文脈における最も有用な物語を採用すればよいと考える。

もちろん、物語であればどれも同じであるというわけではなく、ある個人を「発達障がい」という物語を通じて理解するか、それとも例えば「個性」という物語を通じて理解するかによって、その後の交流は大きく異なってくる。

「発達障がい」という物語を採用すれば、人生において彼に生じる様々な困難は、本人の努力や責任に帰せられるものではなく、環境が調整され、社会的資源へのアクセスが提供されるべきものとなる。それによって、彼がそれまで担わされてきた自責感が軽減し、困難が著しく改善することが期待できる。しかし一方で「発達障がい」という物語は「障がいとは生得的なものであり、根本的特性は生涯変わることはない」という見解を主張するものでもある。このような物語が共有されることは、経験を通じて変化し、成長していく存在であるという、彼のもう一つ側面への注目を妨害してしまうかも知れない。

物語が持つ力

なぜ物語がそれほど強い力を持つかという、それは物語が「経験を意味づける作用」を持つからである。物語とは「できごとの経験についての複数の言語記述が何らかの意味のある連関によってつなぎ合わされたもの」あるいは「言葉をつなぎ合わせることによって経験を意味づける行為」と定義できる。一般に発達障がいのある人への心理教育として、しばしば「彼らを“正しく理解”し、彼らの心意を翻訳する専門家の必要性」が主張される。しかしここで言う“正しい理解”とはなんであるのかについて、私達は確信をもって語ることを躊躇せざるを得ないのではないだろうか。

ナラティブ・アプローチは、このような局面において、“正しい理解”を当事者と支援者に求めるのではなく、むしろ「多様な複数の物語」を語り合うなかから、「その状況における最も役に立つ物語を共同構成すること」を提案する。ナラティブ・アプローチは、ある個人の“正しい診断”がなんであるかということを重視しない。彼/彼女についての診断物語は複数あり得ることを認める。そして、特定の診断物語に彼を当てはめて理解するのではなく、彼の語りをまるごと尊重し、彼を物語を語る主体として尊重しようとする。しかし、単に彼/彼女の語りを受容し傾聴するだけではなく、支援者も支援者なりの物語を構築していることを自覚している。彼/彼女への支援とは、彼/彼女と支援者の両者の語りを摺り合わせる中から、新しい物語を共同構成していくことであると考えられる。

ナラティブ・アプローチの目指すもの

もちろん対話の中で共有できる物語が構成されただけで支援が終わるわけではない。このような対話を手段として用いながら、支援のニーズを明らかにし、具体的な支援の方策を策定し、支援を実践しつつ振り返るといった作業が継続的に行われることになる。このような支援のプロセス全体を通じて、語り・聴く、書く・読むという物語の交換の中から新しい物語を紡ぎ出していく作業が継続される。そのプロセスがどこに行き着くかをあらかじめ予測することはできない。支援者は彼/彼女とともに物語を紡ぎ続け、共に歩む者の役割を担うのである。

なお、以上の内容は大学等、高等教育機関における支援の経験に基づくものであり、異なった状況・環境にまで拡張できるかどうかは未検証であることをお断りしておく。





発達障害のある大学生支援の社会的動向

西村 優紀美

(富山大学保健管理センター)

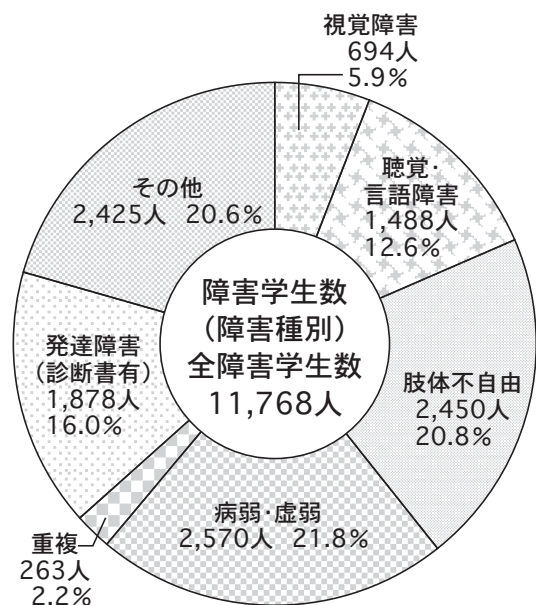
はじめに

近年、高等教育機関において「発達障害」は広く認知されるところとなり、多くの大学ではさまざまな「室」を設置してサポートを行っている。大学によって支援スタイルは異なり、「障害学生支援室」で診断のある学生に限定して支援している大学や、学生相談室で一般のカウンセリングのスタイルをとりながら支援を行っている大学、学習支援室で学習保障を中心に支援を行っている大学もある。また、富山大学のように、「コミュニケーションサポート」を掲げた支援室を設置し、発達障害（傾向も含む）のある学生の支援を行っている大学もある。

平成24年5月、独立行政法人日本学生支援機構（以下、機構という）では、全国の大学、短期大学及び高等専門学校を対象に障害のある学生の修学支援に関する実態調査を実施した。

この調査によると、発達障害学生は1,878人で前年度（1,453人）より425人の増、このうち「学校に支援の申し出があり、それに対して大学が何らかの支援を行っている発達障害学生（以下、「支援障害学生」）は1,291人で前年度（1,063人）よりも228人増であった。また、発達障害の傾向はあるが診断のない学生で実質的な支援を行っている支援学生は2,746人で前年度（2,310人）より436人の増で、診断のある支援障害学生と合わせると4,037人、前年度（3,373人）より664人の増であった。発達障害学生の診断有と診断無を合計すると、全障害学生数の32パーセントが発達障害学生となり、障害種別では一番多い人数となる。

発達障害に関して特徴的なことは、他の障害種と異なり診断書がある障害学生に加えて、診断書がないが発達障害の特性があり支援を行っている学生も調査項目に入っている点である。つまり、発達障害の特性はあるが、高等学校段階までは特に特性による困りごとがなく、診断が必要になることがなかつ



たけれども、大学に進学した後、支援の必要性が出てきたケースが多いということである。高等教育機関に進学する学生のほとんどは、知的な遅れを伴わない、むしろ、秀でた能力を持ち合わせた高機能のタイプであり、高等学校までは成績の良い模範的な生徒として高い評価を受けてきた人が多い。友人関係や部活など、学業以外のことにそれほど関心を持たなくても、修学に支障を来すことが少ない場合、成績に見合った進路を目指すことは当然のことである。

義務教育段階での特別支援教育が充実するに伴って、学びのユニバーサルデザインを念頭においた学習環境が保障され、さまざまな認知特性のある発達障害児童生徒が学びやすくなったことも、診断なく入学してくる学生が多い背景の一つとして挙げられる。また、高等教育機関において入学期から丁寧な個別対応がなされることによって、これまで静かに大学から退却していったような学生が、サポートシステムに救われ、対応することができるようになってきたことも一つの理由であろう。

発達障害学生支援に関する社会的動向

2005年、独立行政法人日本学生支援機構は学生相談の専門家を中心とした学識経験者で構成する「大学における学生相談体制の整備に資する調査研究会」を設置し、調査研究を行った。その結果は、『大学における学生相談体制の充実方策について－「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」－』として2007年に報告されている。ここでは、「学生相談は、学生支援の中心的な役割の一つに位置づけられ、学生一人ひとりがその学びと育ちのプロセスにおいて‘ニーズを感じた時点’で、‘個別相談’を中心とする丁寧なコミュニケーションを通じて、‘全人的に’育てていく機能を有するものである」としている。また、吉武は、「学生相談は大学教育の一翼であり、教職員と連携して学生の心理的成長・発達（人間的成熟）を援助し、大学および社会への適応を支援するものである。」といい、いつの時代にもある学生期（学年進行に伴うステージ）の悩みに関わる相談、学生期のアイデンティティをテーマとした不安定な心理的状态を支えるものとして、学生相談は重要な役割を担っていると指摘している。

平成17年4月に発達障害者支援法施行され、その第二章第八条に「大学及び高等専門学校は発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする」と明記され、高等教育段階で適切な教育上の配慮を行う必要性が明らかにされた。さらに、第四章第二十三条には、「国及び地方公共団体は発達障害者に対する支援を適切に行うことができるよう医療、保健、福祉、教育等に関する業務に従事する職員について、発達障害に関する専門的知識を有する人材を確保するよう努めるとともに、発達障害に関する理解を深め、及び専門性を高めるため研修等必要な措置を講ずるものとする」とあり、大学においては教育のみならず、専門的知識を有する人材をもって、きめ細かな修学指導や就職指導等の学生支援を推進し、大学全体が発達障害の理解を深めることの必要性を強調している。

2006年12月、国連で「障害のある人の権利に関する条約」が採択され、合理的配慮の定義が示され、

日本でも批准に向けて国内法の整備が進められている。また、2011年8月には、「障害者基本法」が改正・施行され、「障がい者の定義に発達障がい明記されると共に、障がい者への合理的配慮の必要性が明記された。

このような流れの中、2012年には文部科学省が「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」を発足させ、12月に「検討会報告（第一次まとめ）」を公開した。さらには、2013年6月には「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」が内閣委員会で可決され成立した。この法律は2016年4月から施行されることになっており、各大学はこの時期を目指して学内の体制作り本格的に取り組み始めている。

2013年9月、第3次障害者基本計画が閣議決定され、分野別施策の「教育、文化芸術活動・スポーツ等」の一つに、「(3) 高等教育における支援の推進」が挙げられている。ここでは、「大学等が提供するさまざまな機会において、障害のある学生が障害のない学生と平等に参加できるよう、授業等における情報保障やコミュニケーション上の配慮、教科書・教材に関する配慮等を推進するとともに、施設のバリアフリー化を推進する。」「各大学等における相談窓口の統一や支援担当部署の設置など、支援体制の整備を促進する・・・（以下略）」など、障害学生に対する配慮の必要性が明記されている。先の文部科学省による「検討会報告（第一次まとめ）」では、大学等における合理的配慮とは、「障害のある者が、他の者と平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、大学等が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある学生に対し、その状況に応じて、大学等において教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、かつ「大学等に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」としている。また、「合理的配慮は、大学等が個々の学生の状態・特性等に応じて提供するものであり、多様かつ個別性が高いものであることから、合理的配慮の内容全てを網羅して示すことは困難なため、本検討会においては、大学等において提供すべき合理的配慮の考え方について項目別に整理し・・・（中略）・・・個々の学生障害の状態・特性や教育的ニーズ等に応じて配慮されることが望まれる。」とある。

「合理的配慮」に関しては、障害の種類によってさまざまであり、大学の特色や規模によっても大きく異なるところではあるが、障害のある学生の教育を受ける場を保障するための配慮について各大学では検討する必要があるといえる。

今後、早期診断・早期療育が進むにつれ、医学的診断を受けて入学してくる学生が増える可能性が高く、また、小・中・高等学校段階の特別支援教育の充実により、支援を受けてきた生徒が大学に入学してくる可能性もある。このように考えると、大学における発達障害大学生の支援は、当たり前の支援として各大学の学生支援の中に定着させていく必要があるだろう。

富山大学における発達障害学生支援

富山大学の基本的なコンセプトは「トータル・コミュニケーション・サポート」であり、支援対象学生が発達障害の診断を持つ、持たないにかかわらず、すべてのコミュニケーションに関わることがらについて支援することを特徴としている。我々は、「発達障害大学生の多くは、特定の能力が欠如しているのではなく、むしろ能力の発達に何らかの不均衡な部分をもった人達である」と考え、特性を「矯正」するのではなく、彼らのユニークさを生かすような支援を目指すことが大学における発達障害学生への支援として重要な姿勢であると考えている。

支援室では、学生一人ひとりに学部教職員を含むサポートチームを結成し、包括的な支援を行なっている他、個別にはコーチングやカウンセリング、心理教育的アプローチの提供など、学生のニーズに対応した支援を行っている。支援を進めていくなかで心理サポートの必要性がある場合は、保健管理センターへつなぎ、また、就職活動へのサポートが必要になった場合、キャリアサポートセンターにつなぐとともに、支援室スタッフも学生の特性に配慮した就職活動が行えるよう外部の就労支援専門機関と連携しながら就職サポートを継続している。

「トータル・コミュニケーション・サポート」を推進するためには、支援者が発達障害大学生とつながり、彼らの体験世界に共感的な理解を持ち特性を理解する努力をしつつ、そのことを大学の教職員に適切に伝え、支援に向けて共に実践していくネットワークを構築し、支援の場を維持していくことが大切である。たとえば、修学上の問題に関しては、授業担当教員との話し合いが重要になってくる。発達障害大学生の特性と彼らの状況と心情を伝え、彼らがどのように困っているのかを伝える一方で、教員が当該学生の教育に関わってどのような困る状況があるのかを丁寧に聞いていく必要がある。困っている状況は、学生だけでなく、教員でもない。学びたい学生と指導したい教員の双方の努力がうまく調和しあい、より良い結果に結びつくような配慮の在り方について一緒に検討し、実行していくための方策を練っていく。学生にとってより良い学びの場となるための配慮は、一人ひとりの学生の特性やこれまでの生活歴により異なることが多く、大枠では発達障害のある学生に対する合理的配慮の方向性を確認しながらも、定型的な唯一の方法に頼ることなく、支援にかかわるすべての人々がそれぞれの立場でアイデアを出し合い、実際にやってみて、振り返り修正しながら検討していくという「対話と実践のサイクル」による合理的配慮の探求を進めている。

支援の出発点はそれぞれの学生ごとに異なり、支援ニーズも支援が進むにつれて変化していくが、支援者は、①学生の自己理解、②自分に合った対処法の実践、③自己擁護スキルの獲得等の学生自身の主体的な動きを導き出すことを支援の大きな目標に置き、心理教育的観点からの支援を行っている。

このようなサポートを実行していく上で重要な点は、当該学生に関わる関係者がそれぞれの役割のなかで実行可能な支援を行うことである。たとえば、教員による教育指導や職員による適切なアドバイス、家族による生活支援が挙げられる。支援室のスタッフはこれらの支援全体を俯瞰しながら、現行の体制

が学生の修学を支える支援基盤になっているかを常にアセスメントし、支援の一貫性、適切な支援を維持するようマネジメントしていく。チーム支援は一部の支援者が大きな負担を負い、力尽きてしまう状況を回避することができ、それぞれの支援が相補的に働くことで、支援者の燃えつきを防止する効果を期待することができると思う。

発達障害大学生に対する支援内容

発達障害大学生支援に重要なポイントを以下の2点にまとめる。

(1) 修学サポート

具体的な内容は、授業科目の選択や履修登録、スケジュール管理、実験・実習、グループワーク、レポート作成、卒業論文など、修学に関わる全般的なことがらに及ぶ。それぞれの授業内容に関する学習支援は基本的に行わず、仮にその必要がある場合、指導教員へどのように指導を受けに行くかという方法を一緒に検討していく。あくまでも、学生の努力に見合う成果が発揮できるよう環境を整え、彼らの意欲が適切に修学へ向かっていくことができるような場を作り出す支援を行っていく。

多くの発達障害大学生は、履修科目を決めていく際に時間割を詰め込みすぎ、ゆとりのない時間割を作ってしまう傾向がある。たとえば、高等学校までは空き時間がなかったから、すべて時間割を埋めてしまうべきだと思っている学生、空き時間の過ごし方がわからないので目いっぱい授業を取るという学生など、こだわりが強く出てしまう場合が多い。その場合、5月の連休明け頃から体調を崩してしまったり、気分が沈むなどの不調を訴え、なかには授業に出席できない状態になったりする学生も多い。優先順位をつけて実行することが苦手であるうえ、課題の量が多いにもかかわらず、一つ一つの課題に対して丁寧に時間をかけて取り組んでしまう結果、思うように課題をこなせなくなるストレス、また、さまざまな感覚過敏によるストレスにさらされながら授業を受け続けることの精神的負担が問題となってくる。このように、授業内容以外の部分で大学生活を送ることが難しくなる学生が多いことを念頭に置き、支援に当たる必要がある。

(2) 心理教育的サポート

自分自身の特性を認識し、自己理解を進めながら適切な対処法を知ることによって、将来的な自立を目標とする発達促進的なサポートである。大学生活における実際的な場面での支援は、単なる直接的な行動を支えるだけだと思われがちであるが、我々の支援は、行動の意味づけを大切にしている。つまり、ある行動の背景にある概念や意味、価値などを語り、二者間で共通する「共通認識」を作っていく。そして「考えること・思うこと」と「行うこと」の距離をお互いに確認しながら、その距離を縮めていくという協働作業が面談の中で行われていく。

青年期の発達段階にある発達障害大学生への支援は、具体的問題の解消だけにとどまらず、解決する

プロセスを通して青年期の心身の成長をサポートする発達促進的な意味合いがある。つまり、実質的な行動に関する支援を一義的な目的にしながらも、彼らの漠然とした内的世界を言語的に表現し、自分自身を見つめる自己理解のための支援に発展させていくことに大きな意義がある。彼らの混乱は、未来の自分への不安や社会的自立への不安が根底にある場合が多い。その困難さの自覚は苦しみを伴うものであるが、支援者が精神的なサポートを含め、彼らの変容を下支えすることで、学生は精神的な成長や変容への扉を開くものと考えている。大学生活は、学生自身が大学で学ぶ目標や将来像を描くこと、そして、自分自身の弱みと強みを引き受けて生きていくことへの自覚を持つことなど、アイデンティティに関わる大きな課題に対峙する時期である。このような人生の節目に当たる青年期の学生の心的成長を促し、彼らが肯定的な自己像をもつための心理教育は重要な支援の一つである。

具体的な支援

富山大学では、青年期にある発達障害大学生にふさわしい支援の方法論をナラティブ・アプローチに学び、実践を重ねている。まずは学生を自分の人生を物語る語り手として尊重し、物語の主人公としての語りに耳を傾けるのである。

～情けない自分～

自閉症スペクトラム障害とADHDの診断があるAさんは、学内の教室移動の時、胸が苦しくなって歩けなくなり座り込んでしまい、次の授業に行くことができなくなってしまうことがあった。本人は「急に苦しくなって歩けなくなる。理由はよくわからない。弱い自分が情けない」と言う。なぜこのような状態になるのかわからず困っていたので、支援者はAさんと一緒に構内を歩いてみた。やがて授業が終わり、多くの学生が次の授業へと急いで構内を移動し始める。支援者と一緒にいることで、Aさんは落ち着いて周囲の様子を観察することができたようだ。「ああ・・・こんなふうに、人の話し声や自転車の急ブレーキみたいな大きな音が急に聞こえてくると呼吸が苦しくなり、足が前に進まなくなるんです」と言うAさん。支援者が「音が聞こえるとそうなるんですか？」と尋ねると、「そういえば、主治医に聴覚過敏があるとと言われていました」と、苦しくなる状況と自分の障害特性を結びつけて思い出すことができた。そして、少しホッとした表情で「それがわかっただけでも気持ちがすっきりしました」とAさんは言う。支援者は「聴覚過敏があると、音に敏感に反応してしまうのは仕方がないと思います。苦しくなった時点で、無理をせずに落ち着き、ゆっくり動いてみましょう。授業担当の先生には、事前にその旨を伝えておけば、大きな問題になることはありません」と言い、Aさんに対する配慮を依頼した。Aさんはそれ以降、座り込む回数も減り、たとえそうなっても慌てることなく行動できるようになり、結果的に授業に遅れずに出席することができた。「聴覚過敏」という問題を認識することにより、「弱い自分」という自分自身へのネガティブな認識が変容していった。

～自分の特性～

Bさんは高校の時に自閉症スペクトラム障害と診断を受けた学生である。具合が悪くなるとこだわり行動が強くなり、日常生活がままならなくなることが多かった。大学入学後、スケジュール管理や優先順位をつけるなどの個別支援を受け、順調に単位取得できている。大学生活も半ば頃、Bさんは自分自身の過去の出来事を語るようになった。

「こだわりが強かった頃、自分としてはすぐに持ち直すと思って、本を読んだり、いろいろ工夫してやってみたがうまくいかず疲れ果ててしまった。こんな時は普段の数%しか動けなくなる。だからなおさら頑張らないといけないという観念にとらわれる。力を抜いたらマズイと思い、緊張し続けていた。視野が狭くなり、周辺がぼやけていた。苦しくて歩いている途中で泣き出したり、全力疾走で自転車をこいでみたりしていた。今から思えば、悩みが堂々巡りしていただけたように思う。」と言う。そして、現在の自分の生活に話題を移し、次のように言葉を続けた。「大学入学後、強いこだわり行動はなくなったが、勉強していると、その内容をずっと考え続けるべきではないかと思うことがある。今は調子が良いが、一方で記憶に残るようなすごいことをガンガンするべきだったかも・・・と不安になることがある。これ自体が極端な考え方なのでしょうか」

支援者はそのように振り返って言語化できることを肯定的に受けとめた上で、「記憶に残ることをガンガンやるということよりも、ガンガンやらなくてもよい今の環境の中でできることはありませんか？」と投げかけると、Bさんはしばらく考え、「就職活動のために自分の関心事や研究成果を書き連ねていくことなら、授業を受けながらでも取り組めるかもしれません」と応えた。一つの対処法にとらわれがちなBさんではあるが、別の選択肢を想像できるようになったことで彼の精神状態は安定していった。

支援室で行っている修学支援は、まさに、「うまくいかないときには、別の方法があるはずだ。何か良いアイデアがないだろうか」という発想を繰り返し展開し、実行に導いていく作業である。このような流れの中で成功体験が積み重なり、彼らのこだわり行動にも良い影響を及ぼすことができるのではないかと考えている。

～実習での配慮要請を行なったCさん～

Cさんはまじめな学生で、単位取得は順調だった。ところが、実験実習が始まった頃、グループ活動の場面が多くなり、そのなかでうまく話の輪に入ることができず、孤立感をもつようになった。「ずっと前からグループ活動は苦手です。話に入っていくタイミングがわかりません。自分の役割もこなせないまま、突っ立っていることが多く、自分が情けなくなり、グループのメンバーに申し訳ない」と言う。他の学生から「役に立っていない」と思われているような気がして、それが中学生の頃のようないじめにつながっていくのではないかと不安になった。その不安は実験実習だけにとどまらず、他の科目にも影響を及ぼし、授業に集中できなくなっていった。授業担当教員はCさんを支援室に紹介し、支援

者はCさんと話し合った結果、授業担当教員にグループ編成の配慮願いをすることになった。担当教員はCさんの日頃の授業態度を高く評価しており、グループ編成への配慮をおこなった結果、Cさんは気持ち楽になり、実習に出席することができるようになった。その後、同じ学年で話ができる人を見つけ、一人ではキャッチできない情報を伝えてもらうことができるようになった。Cさんは、「大学では誰も自分を排斥しないので安心です。でも、ちょっとした孤立感が、昔のいじめられた体験を思い出します。私にとってコミュニケーションはとても難しい課題です。」と、自身の社会的コミュニケーションの困難さを語るようになった。

～強迫症状に苦しむCさん～

Dさんは、中学生の頃に自閉症スペクトラム障害の診断を受けており、医療機関には大学在学中も定期的に受診して、投薬治療を受けている。面談では、大学構内移動中に人との距離が近くなると不安になり強迫症状が強くなる、講義中に強迫観念が想起されると混乱し、教員が話す内容を聴き取ることができなくなってしまう、すべての講義の内容をノートに書き留めようとする追いつかなくなってしまうといった訴えを聞き取ることができた。そのため、支援室では自閉症スペクトラム障害の特性と、強迫症状の困難さの両方に対応した合理的配慮要請を伴う修学支援を行った。Dさんへの合理的な配慮づくりは、Dさん、教員、支援室スタッフとの対話をもとに行われ、必要に応じて「定期テストの別室受験」「講義のICレコーダーの持ち込み」、「配布物のデリバリー」が行われた。

～フローチャートで問題を外在化し整理する～

Eさんは自閉症スペクトラム障害の診断がある学生である。専門的知識への強い関心により良い成績を収めているが、過集中による心身の疲労も大きく、パニックになってしまうことが多かった。Eさんの勉学意欲はすばらしく、研究レベルでは高い評価を受けているが、その一方で、パニックになったり、体調を崩してしまったりすることがあり、精神的な不調にどう対処して良いかわからないようだった。多くの場合、自己流に対処してしまうことで、いっそう状況が悪くなることもあった。Eさんは、「なぜうまくいかなくなるのか自分でも訳がわかりません。自分で自分の状態がわからないときがあります。周囲の人が、『Eさん、調子が悪そうよ』と言ってくれるのですが、自分ではメチャクチャ元気だという自覚しかありません。でも、調子が良くて急に気分が沈んで、引きこもってしまったりするんです」と話した。「精神的に安定したい」と願うEさんに対して、支援者はいくつかの観点で振り返りを行い、フローチャートにして整理していくことを勧めた。Eさんはフローチャートで書き表していくうちに、「こっちの方が、自分が困っていることが整理できるだけでなく、みんなにわかってもらうことができるので良かったです。それに、自分一人ですることありますが、他の人に配慮をお願いする必要があることにも気づきました」と話すようになった。このフローチャートづくり通して、支援者側も多く

のことを学んだ。たとえば、Eさんなりに精神的な不調をなんとか持ち直したいと願っていることを知ることができ、また「冷静になれる場所」があれば、Eさんが自分を落ち着かせるための行動（好きな本を読む、水分補給する、視覚刺激を減らす）を保障することができることがわかった。

問題を外在化する会話を支えるための図式化や文章化は、自閉症スペクトラム圏の学生には非常に有効であると実感している。多くの問題に埋没して苦しむのではなく、一つひとつの問題を全体の中に位置づけることによって、問題の渦に巻き込まれることがなくなっていくことを期待している。

おわりに

支援は単に学生が学びやすい環境を作ることだけが目的ではない。支援を通して彼らが自らの成長を実感できることが重要である。そのために、支援内容は本人と支援者（支援室、教職員、保護者）の合意に基づいたものがその対象になる。つまり、支援は本人の納得と了解を得て行うものであり、支援者側の都合で一方的な支援が行われることがないようにする必要がある。「学生が支援を受ける」という感覚よりも、「本人を含む関係者が、いかにしてより良い学びの場を創り上げていくかという視点で話し合い、うまくいく方法を実践と振り返りの中から導き出していく協働作業である」といった方がぴったりする。ここでは、学生は自分自身の問題がある程度、距離感をもって眺める必要があり、自分の課題を整理するという態度が求められることになる。大学生は発達的には青年期にあたる時期である。自分は他のなにものでもない独自性を持っていること、そして、過去から現在、そして未来へと続く自分自身のこととして受け入れること、そして、そういう自分が他者や社会から受け入れられているという承認感覚が、青年期のアイデンティティの確立へとつながっていく。これはすべての大学生にとっても容易なことではない。アイデンティティの確立とは、そこにたどり着くというよりも、常に変化する状況の中で、学生が時には挫折も味わい、再び行うことができる自分に期待しながら一歩踏み出すことができることなのではないだろうか。



季刊 ほけかん 第61号

平成25年12月発行

編集・発行 富山大学保健管理センター
富山市五福3190

TEL. 076-445-6911

FAX. 076-445-6908

E-mail: sights@adm.toyama-u.ac.jp